

Dr. Adi Winteler

Beauftragter des Präsidenten zur Förderung der Hochschullehre  
an der Universität der Bundeswehr München

Professionalisierung in der Hochschullehre –  
ein Desiderat in der Qualitätsentwicklung<sup>1</sup>

1.	Einleitung .....	1
2.	Exzellente Lehrende .....	2
3.	Die Pathologie des Lernens .....	3
4.	Vom Lehren zum Lernen.....	6
5.	Lehrumgebungen .....	7
6.	Lernumgebungen .....	8
7.	Professionalisierung in der Hochschullehre.....	9
8.	Literaturhinweise .....	12
9.	Über den Autor .....	13

1. Einleitung

Studentische Lehrevaluationen finden mittlerweile an den Universitäten in breitem Ausmaß statt. Wenn das Ziel der Evaluationen die Verbesserung der Qualität der Lehre ist, dann ist hierfür ein begleitendes Angebot hochschuldidaktischer Maßnahmen erforderlich. Von einer systematischen und professionell durchgeführten Aus- und Weiterbildung der Lehrenden auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik kann an deutschen Hochschulen bisher jedoch nicht die Rede sein. Überraschenderweise ist die Mehrzahl der Hochschuldozenten dennoch davon überzeugt, dass sie für die Lehrtätigkeit besonders qualifiziert sind. Sie schätzen ihre Lehrleistungen im Durchschnitt mit der Note „gut“ ein, während die Studenten bei der Bewertung ihrer Dozenten deutlich kritischer sind. Es ist anzunehmen, dass diese Selbstüberschätzung mit den unterschiedlichen Anspruchsniveaus und Bewertungsmaßstäben für die Qualität von Forschung und Lehre

---

<sup>1</sup> Eine Kurzfassung dieses Textes ist unter dem Titel „Evaluation – und was dann? Professionalisierung in der Hochschullehre“ in der Zeitschrift „Forschung & Lehre“ im Oktober 2002 erschienen (<http://www.forschung-und-lehre.de/>).

zusammenhängt. Die Kriterien, die für die Beurteilung der Forschungsqualität angelegt werden, finden bislang keine Übertragung auf die Beurteilung der Lehrqualität.

Auch die Überzeugung, dass exzellente Dozenten als solche geboren werden, oder, wie es ein Teilnehmer in einem Workshop ausgedrückt hat: „Entweder man hat's oder man hat's nicht“, ist unter Hochschuldozenten nicht selten anzutreffen. Dies kann u.U. für solche Merkmale wie Humor oder für sozial-personale Fähigkeiten gelten. Dass Dozenten als Fachexperten oder mit der Kompetenz geboren werden, Lehrveranstaltungen gut vorzubereiten, effiziente Unterrichtsstrategien zu verwenden, funktionierende Lerngruppen zu bilden, Unterrichtsmedien sinnvoll einzusetzen oder das Management im Unterricht zu beherrschen, darf füglich bezweifelt werden.

Ein ähnliches und paradoxes Ergebnis zeigt sich, wenn man Lehrende nach den Zielen ihres Hochschulunterrichts befragt. Die meisten Dozenten äußern dann die Überzeugung, neben quantitativen auch qualitative Ziele zu verfolgen, so z.B. die Befähigung zu kritischem Denken, zu Analyse, Synthese, Beurteilung und zum selbständigen Problemlösen. Was sie dann jedoch in ihren Lehrveranstaltungen tatsächlich *tun*, besteht vor allem darin, umfangreiches Fachwissen an - dieses Wissen in der Regel passiv aufnehmende - Studenten zu übermitteln und anschließend die Quantität des Wissens abzu prüfen.

Für eine qualitative Änderung des Lehrens und des studentischen Lernens ist die „Wiedervereinigung“ von Überzeugung und Tun notwendig, die Passung zwischen den erklärten Zielen, die in Lehre und Studium angestrebt werden, und den Mitteln, mit denen man diese Ziele zu erreichen sucht.

## **2. Exzellente Lehrende**

Exzellente Lehrende bieten für die erfolgreiche Passung von Zielen und Mitteln ein gutes Beispiel. Diese Lehrenden sind „reflexive Praktiker“, die ihre Expertise in der Lehre durch ständiges Lernen in ihrer Lehr- und Lernumgebung erworben haben und kontinuierlich weiter erwerben. Sie durchlaufen dabei Lernzyklen, in denen sie eine bestimmte Methode erproben, die Effekte registrieren und dann entscheiden, ob, wann, wie und wo sie effizient eingesetzt werden kann. Was hervorragende Lehrende also auszeichnet, ist die bewusste Reflexion über ihr Tun in der Lehre. Sie wissen nicht nur, was sie tun, sondern auch, warum es erfolgreich ist und warum es in einer bestimmten Lehr- und Lernumgebung angemessen ist und in einer anderen nicht.

Hervorragende Lehrende verfügen darüber hinaus nicht nur über eine weit entwickelte Konzeption ihrer Disziplin, sondern sie sind auch emotional mit ihrem Fachgebiet verbunden, was sich in ihrem Enthusiasmus für das Fach zeigt, wenn sie Studenten unterrichten. Sie verfügen über ein weites Repertoire an Lehr- und Prüfungsmethoden, sind versiert in der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen und beherrschen das Management im Unterricht. Darüber hinaus wissen sie, wie Studenten das lernen, was sie in ihrem Fach lehren, und sie entwickeln eine persönliche Beziehung zu ihren Studenten. Sie betrachten ihr Engagement in der Lehre als etwas, das Sinn für sie macht und das einen hohen Stellenwert einnimmt, weil es ihr Selbstkonzept als autonome, effektive „scholars“ festigt und zu persönlicher Befriedigung und Kompetenzerleben in sozialen Lernsituationen führt.

Auf der anderen Seite gibt es durchaus die Ansicht (auch wenn sie häufig nicht offen ausgesprochen wird), dass *schlechte* Lehre zu besserem Lernen führt. Dabei ist der Gedankengang etwa folgender: Es ist die Aufgabe der Studenten, für ihr Lernen zu sorgen, nicht die Aufgabe der Dozenten. Durch schlechte Lehre werden die Studenten gezwungen, sich die Informationen selbständig zu suchen, Texte zu studieren, nach Bedeutung und Sinn zu suchen. Sie werden also gezwungen, aktiv zu lernen. Und das ist allemal besser, als wenn ihnen die Informationen durch einen „guten“ Dozenten lediglich dargeboten wird. Ergo führt schlechte Lehre zu besserer Lernqualität.

Oft genug geht diese Ansicht über Lehre auf Erfahrungen der Betreffenden aus der eigenen Studenzeit zurück. Was dabei jedoch übersehen wird: Die betreffende Person war *trotz* der schlechten Lehre erfolgreich. Und was ist mit den vielen anderen Studenten, die *wegen* schlechter Lehre an diesem System gescheitert sind? Schlechte Lehre kann zu dem führen, was man als Pathologie des Lernens bezeichnen kann.

### **3. Die Pathologie des Lernens**

Im traditionellen Unterricht, wie etwa in einer klassischen Vorlesung, ist der Dozent die meiste Zeit aktiv, und die Rolle des Studenten beschränkt sich auf das passive Zuhören. Dahinter steht die Vorstellung, dass Wissen etwas ist, das von einem Wissenden an einen noch nicht Wissenden 1:1 übermittelt werden kann, der oder die danach ebenfalls zur Wissenden wird. Die Folge ist, dass Lehrende im Durchschnitt etwa 90 bis 95 % der Veranstaltungszeit für sich beanspruchen. In der weiteren Folge vergessen viele Studenten rasch das meiste von dem, was sie gelernt haben, sie merken nicht, dass sie

wesentliche Konzepte missverstehen, ja, sie halten diese unvollständigen oder falschen Konzepte sogar entgegen anders lautender neuer Informationen aufrecht, und sie sind häufig unfähig, das, was sie gelernt haben, auf reale Situationen und Probleme anzuwenden.

### 3.1 Studenten vergessen das meiste, was sie gelernt haben

Ein interessantes Ergebnis der Forschung hierzu zeigt, dass die Vergessenskurve bei Studenten, die nach einem Jahr Studium eines Fachs und in weiteren Abständen danach auf ihr noch vorhandenes Wissen darüber getestet werden, derjenigen Kurve verblüffend ähnelt, die auch der Psychologe Ebbinghaus bei seinen Gedächtnisversuchen mit sinnlosen Silben herausgefunden hat: Nach wenigen Wochen bleibt kaum noch etwas vom Gelernten übrig. Ein weiteres betrübliches Ergebnis weist darauf hin, dass Studenten sich nach dem Studium an den Inhalt einer erheblichen Anzahl von Lehrveranstaltungen nicht mehr erinnern können, die sie besucht haben. Dies liegt zum guten Teil daran, wie sich Studenten mit bestimmten Aufgaben im Studium beschäftigen. Die unterschiedlichen Herangehensweisen werden Oberflächenlernen (surface approach) und Tiefenlernen (deep approach) genannt. Oberflächenlernen bezeichnet die Tendenz zum Auswendiglernen und Reproduzieren des Stoffes. Beim Tiefenlernen versucht der Student, dem Stoff oder der Aufgabe Sinn und Bedeutung abzugewinnen, häufig, weil ein Interesse am Gegenstand des Studiums vorliegt.

Für die Verbesserung der Qualität des studentischen Lernens ist das Tiefenlernen Voraussetzung. Das Tiefen- und Bedeutungslernen ist die einzige Orientierung, die auf die Auseinandersetzung mit der Aufgabe gerichtet und damit der Aufgabe angemessen ist. Die anderen beiden Orientierungen sind, was die Aufgabe betrifft, "pathologisch". Dem Oberflächenlernen liegt das Motiv zugrunde, die investierten Anstrengungen zu minimieren und gleichzeitig die normalerweise zu erwartenden negativen Konsequenzen dieses geringen Aufwandes ebenfalls zu minimieren. Die Leistungsorientierung ist pathologisch, weil sie sich nicht an der Aufgabe orientiert, sondern vor allem am Ergebnis, d.i., gute Zensuren zu erhalten. Die Aufgabe ist dafür lediglich Mittel zum Zweck.

Dies allein liefert bereits eine hinreichende Begründung für eine sorgfältige Überprüfung dessen, was wir lehren und wie wir es lehren.

### 3.2 Studenten missverstehen Konzepte

In einem Video (A Private Universe), das an der Harvard Universität aufgenommen wurde, stellten die Interviewer Absolventen der Universität am Tag ihrer Graduierung

eine einfache Frage: „Warum ist es im Sommer wärmer als im Winter?“ Typische Antworten lauteten etwa: „Im Sommer ist die Sonne viel näher an der Erde, und je näher sie ist, um so wärmer wird es.“ Die Antworten der Studenten zeigen deutlich, dass sie von der Richtigkeit ihrer Annahmen völlig überzeugt sind. Selbst Studenten der Physik oder Astronomie gaben solche und ähnliche Antworten, die von einem pre-Kopernikanischen Weltbild zeugen. Dieses Video ist gedreht worden, um zu zeigen, wie mentale Modelle, wenn sie erst einmal gebildet sind, unglaublich resistent gegenüber Veränderungen sind, besonders, wenn diese Veränderung mit traditionellen Lehrmethoden versucht wird.

In einer groß angelegten Untersuchung zur Wirksamkeit verschiedener Lehrmethoden auf bestehende Konzeptionen und Überzeugungen der Studenten zur Mechanik wurde untersucht, ob diese Konzeptionen pre-Newtonianisch oder post-Newtonianisch sind. In den traditionellen Veranstaltungen (Vorlesung, Laborexperimente, richtig/falsch Prüfungen) waren die Veränderungen der Überzeugungen sehr gering, unabhängig davon, welche Dozenten die Einführungsveranstaltung in Physik abhielten. In den Lehrveranstaltungen mit (inter-)aktiven Formen des Lehrens und Lernens („heads-on“), mit problemorientierten Laborübungen („hands-on“) und mit unmittelbarem Feedback durch die Diskussion mit Kommilitonen und/oder Dozenten war der Effekt wesentlich deutlicher. Der Unterschied reichte aber immer noch nicht aus, um bei allen Studenten eine entscheidende Veränderung der bestehenden Überzeugungen zu bewirken.

Studenten können absolut davon überzeugt sein, etwas verstanden zu haben - was in Wirklichkeit jedoch nicht der Fall ist. Wenn Studenten zentrale Begriffe, Theorien und Konzepte nicht richtig verstanden haben, dann entwickeln sie ihre privaten Vorstellungen darüber, wie die Welt funktioniert, denn das menschliche Gehirn ist ständig auf der Suche nach Sinn. Diese Vorstellungen können erstaunlich resistent sein, und dies sogar im Angesicht einer exzellenten Lehre. Wenn Medizinstudenten das Herz als eine simple Pumpe missverstehen, dann kann dies später zu Problemen führen, wenn sie mit schweren Formen der Kardiopathologie konfrontiert werden. In der Biologie kann es zu Missverständnissen über Evolution und die natürliche Selektion kommen. Die meisten Studenten haben eine Lamarckische Vorstellung davon, wenn sie solche Kurse beginnen. Sie sind überzeugt davon, dass die von einer Generation erworbenen Merkmale auf die nächste Generation vererbt werden. In der Lehrveranstaltung wird jedoch Darwins Lehre vertreten. In den Prüfungen dazu schneiden die Studenten auch gut ab. Monate später, noch einmal getestet, feierte Lamarck bei den meisten fröhliche Wiederauferstehung.

### 3.3 Studenten verfügen über träges Wissen

Träges Wissen ist solches Wissen, das zwar im Kopf bereit liegt, mit dem die Studenten jedoch nicht umgehen können, außer, sich daran zu erinnern. Benjamin Bloom, der durch die Entwicklung einer Taxonomie der pädagogischen Lernziele bekannt geworden ist, hat das Wissen von Studenten anhand dieser Taxonomie überprüft. Er konnte zwei Gruppen von Studenten unterscheiden, die beide über den gleichen Wissensbestand verfügten. Die eine Gruppe konnte dieses Wissen nicht anwenden oder es für die Analyse, Synthese oder Beurteilung von neuem Verständnis verwenden. Die andere Gruppe zeigte ein höheres Verständnis des Gelernten und konnte es auf neue Situationen und Problemstellungen anwenden.

Eine häufig beobachtete Reaktion von Lehrenden, die feststellen, dass Studenten das meiste vergessen haben, dass sie vieles nicht richtig verstanden haben und dass sie ihr Wissen nicht für Problemlösungen anwenden können, ist die Lehrstrategie: "Noch mehr von dem gleichen". Da sie anscheinend nicht genug „Stoff gebracht“ haben, müssen sie noch mehr von diesem Stoff bringen, um sicher zu stellen, dass die Studenten es auch wirklich und endlich alles verstehen. Das Ergebnis ist jedoch lediglich noch mehr Pathologie, wie sie oben beschrieben worden ist.

## 4. Vom Lehren zum Lernen

Die Qualität der Lehre hängt nicht nur von didaktischen Fertigkeiten ab, sondern auch - und dies in entscheidendem Maße - von den vorhandenen Lehrkonzeptionen, von dem Lehrhandeln zugrundeliegenden allgemeinen pädagogischen Zielvorstellungen, Einschätzungen der Studierenden und Überzeugungen in Bezug auf die eigene Rolle als Lehrende. Dozenten verfügen über unterschiedliche Konzeptionen des Lehrens (und dementsprechende Konzeptionen des Lernens), die sich auf die Qualität ihrer Lehre auswirken, ebenso wie Studenten unterschiedliche Konzeptionen des Lernens (und dementsprechende Konzeptionen des Lehrens) in ihren Köpfen haben, die sich auf die Qualität ihres Lernens auswirken.

Die bisherigen Studien zu den Konzeptionen des Lehrens legen nahe, dass es verschiedene unterscheidbare Lehrkonzeptionen gibt, dass die verschiedenen Konzeptionen qualitative Unterschiede aufweisen und dass sie auf einem fließenden Kontinuum angeordnet werden können, das Stufen und Phasen der Entwicklung umfasst. Darüber hinaus scheint es zwei generelle Lehrorientierungen zu geben:

Dozentenzentrierte Informationsvermittlung sowie studentenzentrierte Erleichterung des Lernens.

In der ersten Lehrorientierung wird Lehre als Übermittlung von Wissen betrachtet. Die Information wird gut strukturiert dargeboten. Der Dozent hat das Unterrichtsmaterial so zu ordnen und zu strukturieren, dass der Student es leichter aufnehmen kann.

In der zweiten Lehrorientierung ist die Lehre am Prozess des Lernens orientiert. Der Dozent sieht sich als "facilitator", der dafür verantwortlich ist, seine Lehre so zu gestalten, dass studentisches Lernen ermöglicht wird. Dies geht so weit, dass der Dozent sich als "change agent" betrachtet und sich in seiner Lehre als für die Entwicklung des Studenten als Person und für die Entwicklung und Veränderung seiner Konzeptionen verantwortlich sieht.

Wie entwickelt sich die Lehrkompetenz im Verlauf der individuellen Berufskarriere? Es wäre ideal, wenn sich die Lehr- und die Lernkompetenz von Dozenten und Studenten im Verlauf der Berufserfahrung bzw. des Studiums von einfachen zu komplexen und fortschrittlichen Konzeptionen des Lehrens und des Lernens entwickeln würde.

Bedauerlicherweise ist das weder für alle Lehrenden noch für alle Lernenden der Fall. Die meisten Lehrenden und die meisten Lernenden bleiben in ihrer Entwicklung auf halber Strecke stehen und bewältigen damit den Wechsel von der quantitativen Auffassung des Lehrens und Lernens zur qualitativen Sichtweise nicht. Dieser Wechsel kann sich erst in einer hierfür förderlichen Gestaltung der Lehr- und Lernumgebungen vollziehen.

## 5. Lehrumgebungen

Wenn Sie bereits über Erfahrungen in der Lehre verfügen, als Mitarbeiterin, Assistent, Dozent oder Hochschullehrerin, dann lehren Sie in der Regel so, wie dies im Kontext Ihres Studiengangs, Ihres Instituts, Ihres Lehrstuhls, Ihrer Lehrumgebung also üblich ist. Beides zusammen, Ihre eigenen Erfahrungen und der Lehrkontext, bestimmen zu einem großen Teil, wie Sie Ihre Situation als Lehrende wahrnehmen: Ob Sie z.B. Unterstützung in der Lehre durch Kollegen erhalten, ob Sie sich in Ihrer Lehre kontrolliert fühlen, Ihre Belastung durch Lehraufgaben etc. Je nachdem, wie Sie Ihre Situation wahrnehmen, wird sich auch Ihre Vorgehensweise in der Lehre unterscheiden.

Im ungünstigen Fall versuchen Sie, die Lehre mit möglichst geringem Aufwand zu „erledigen“ und hinter sich zu bringen und warten sehnsüchtig darauf, dass endlich die vorlesungsfreie Zeit anbricht. Im besten Fall betrachten Sie Ihre Lehrtätigkeit als etwas, das Ihnen Freude und Befriedigung bereitet und studentisches Lernen ermöglicht und fördert.

Entsprechend sieht das Resultat Ihrer Lehre im Hinblick auf Quantität und Qualität des Lernprozesses aus. Im einfachsten Fall vermitteln Sie quantitativ portioniertes Wissen an dieses Wissen passiv aufnehmende studentische Zuhörer, im komplexen Fall begleiten Sie aktiv lernende und ihr Wissen selbständig konstruierende Studenten auf ihrem Weg zu persönlicher Weiterentwicklung und Veränderung.

## 6. Lernumgebungen

Einer ähnlichen Situation sehen sich die Studenten in ihrem Studium gegenüber. Im ungünstigen Fall treffen sie auf eine Lernumgebung, die charakterisiert ist durch dozentenorientierte Wissensvermittlung, durch ein unpersönliches und distanziertes Verhältnis zu den Dozenten, durch stoffüberladene Lehrveranstaltungen und durch Prüfungen, die vornehmlich Faktenwissen abfragen. Im günstigen Fall werden sie in eine Lernumgebung eingeladen, in der die Dozenten sich um die Studenten und deren Lernfortschritt kümmern, die Lehre darauf ausgerichtet ist, das aktive Lernen zu fördern, die Ziele klar formuliert sind und sie kontinuierlich Rückmeldungen über ihren Lernfortschritt erhalten.

Im ersten Fall bleibt den Studenten nichts anderes übrig, als möglichst schnell und möglichst viel vom vorgegebenen Stoff oberflächlich zu lernen, ihn in der Prüfung parat zu haben - und kurze Zeit später das meiste davon wieder vergessen zu haben. Im zweiten Fall wird dem Studenten Gelegenheit gegeben, selbständig zu lernen, das Gelernte aktiv auszuprobieren, es mit anderen zu teilen, das Gelernte zu präsentieren und zu diskutieren und es auf diese Weise in sein oder ihr individuelle Wissensgebäude so zu integrieren, dass Verständnis und Analyse und damit Tiefenlernen möglich wird. Die Lernergebnisse sehen entsprechend aus. Im ersten Fall des Oberflächenlernens wird der Stoff ohne tieferes Verständnis so gelernt, wie er vorgegeben ist. Im zweiten Fall konstruiert der Lernende sein Wissensgebäude für sich und gelangt dadurch zu einem tieferem Verständnis des Stoffs.

Welche Möglichkeiten gibt es, das studentische Lernen zu fördern?

Da vor allem intrinsisch motivierte Studenten Lernstrategien verwenden, die Tiefen- und Bedeutungslernen ermöglichen, kann man von diesen Arbeiten indirekt auch auf die motivierende Funktion der Umweltmerkmale schließen.

Nach diesen Ergebnissen ist studentisches Tiefenlernen insbesondere in einer studentenorientierten Lernumgebung anzutreffen. Diese Lernumgebung ist charakterisiert durch Dozenten, die

- angemessene und hilfreiche Rückmeldungen geben,
- klare Lernziele formulieren,
- den Studenten sagen, was sie von ihnen erwarten,
- die Prüfungskriterien offen legen,
- die Relevanz der Veranstaltung verdeutlichen,
- sie interessant gestalten,
- Gelegenheit zu Fragen geben,
- Zeit für Beratungsgespräche haben,
- gut erklären können,
- die versuchen, die studentischen Lernschwierigkeiten zu verstehen und
- die den Studenten Möglichkeiten zu unabhängigem Lernen (was und wie sie lernen) einräumen.

Fakultäten, in denen die Studenten versuchen, dem Stoff oder der Aufgabe Sinn und Bedeutung abzugewinnen (personal meaning orientation) werden von diesen Studenten als eine Lernumgebung wahrgenommen, in der gute Lehre und Lernfreiheit vorherrschen. Im Gegensatz dazu beklagen Studenten mit hoher Tendenz zum Auswendiglernen und Reproduzieren des Stoffes (reproducing orientation) in ihren Fakultäten die zu hohe Arbeitsbelastung und die zu geringen Freiheitsgrade beim Lernen.

Hiermit stimmen auch die Beobachtungen zu den Bedingungen für die *Reduzierung* von vorhandenem Interesse und intrinsischer Motivation. Hierzu gehören insbesondere das Einengen von Spielräumen und von Wahlmöglichkeiten (fehlendes Autonomieerleben), Rückmeldungen über den Lernfortschritt, die als massive Kontrolle erlebt werden (fehlendes Kompetenzerleben), sowie ein Unterrichtsklima, das durch mangelnde Partnerschaftlichkeit und mangelnde Kooperation charakterisiert ist (fehlendes soziales Eingebundensein).

Eine der Voraussetzungen für die Einrichtung von studentenorientierten Lernumgebungen ist eine Professionalisierung in der Hochschullehre.

## **7. Professionalisierung in der Hochschullehre**

Unter dem Begriff Professionalisierung in der Lehre wird eine Professionalisierung mit Verwissenschaftlichung verstanden, im Unterschied zu einer Verberuflichung ohne das Merkmal der Wissenschaftlichkeit. Denn Verbesserungen des Lernens und Lehrens hängen von der Entwicklung einer Professionalisierung in der Lehre und damit von ihrer

Verwissenschaftlichung ab. Dass ein so verstandener Begriff der Professionalisierung gleichermaßen für die Lehre wie für die Forschung gilt, wird in den folgenden Beispielen deutlich:

Beispiel 1: Stellen Sie sich vor, dass Sie gerade dabei sind, Mittel für ein Forschungsprojekt zu einem hoch interessanten Aspekt Ihres Spezialgebiets zu beantragen. Was tun Sie?

Vermutlich werden Sie sich dazu die (meisten der) folgenden Fragen stellen:

- 1.1 Welche Fragestellung genau will ich bearbeiten?
- 1.2 Welches Ziel will ich mit meinem Projekt erreichen?
- 1.3 Welche Untersuchungsmethode(n) setze ich ein?
- 1.4 Woran erkenne ich, dass das Projekt erfolgreich ist?
- 1.5 Wie begründe ich, dass sich das Projekt dennoch gelohnt hat, auch wenn es ein Fehlschlag war?

Beispiel 2: Und jetzt stellen Sie sich eine andere Situation vor: Sie treffen gerade Vorbereitungen für eine Lehrveranstaltung, um Studenten in einem hoch interessanten Aspekt Ihres Spezialgebiets zu unterrichten. Welche Fragen stellen Sie sich in diesem Fall?

Mögliche Fragen, die Sie sich stellen könnten, sind:

- 2.1 Welche inhaltlichen Ziele will ich mit meiner Lehre erreichen?
- 2.2 Mit welcher Lehrmethode erreiche ich diese Ziele am besten?
- 2.3 Wie überprüfe ich, ob die Studenten erfolgreich gelernt haben?
- 2.4 Wie rechtfertige ich meine Vorgehensweise, auch wenn nicht alle Studenten gute Ergebnisse erreicht haben?

Die Parallelen zwischen diesen beiden Beispielen sind offensichtlich und bedürfen keines weiteren Kommentars: Die Beschäftigung mit der Hochschullehre kann auf dieselbe Weise erfolgen und denselben Beurteilungskriterien unterworfen werden wie dies in der Forschung üblich ist.

Der Unterschied in der Betrachtung von Lehre und Forschung wird besonders an der Art und Weise deutlich, wie auftretende Probleme in dem einen oder anderen Bereich behandelt werden. In der Forschung bilden Probleme die Grundlage des Forschungsprozesses. Wenn Sie einen Kollegen zu Forschungsproblemen befragen, dann wird er dies als eine gute Gelegenheit betrachten, lang und breit darüber mit Ihnen zu reden. In der Lehre wird ein Problem als etwas gesehen, was man nicht haben will und daher möglichst schnell los zu werden sucht. Wenn Sie den Kollegen nach Problemen in seiner Lehre fragen, wird er dies wahrscheinlich eher als peinlich und unangenehm empfinden. Hierfür gibt es keinen Grund.

Professionalisierung in der Lehre bedeutet, Probleme in der Lehre zu entdecken, miteinander darüber zu reden und sie zum Gegenstand von Untersuchungen zu machen.

Lehren ist eine komplexe Tätigkeit, die inhaltliches Wissen, das Verständnis des menschlichen Verhaltens, das Bewusstsein, wie Studenten lernen, den Einsatz angemessener Lehrstrategien, und die Fähigkeit erfordert, dies alles durch effektive Planung zu einem stimmigen Ganzen zusammenzufügen. Wenn Sie Lehren lediglich als ein "Set" von Kompetenzen betrachten, die man erwerben und in die Praxis umsetzen kann, ohne zu verstehen, *warum* diese Methoden und Techniken zu effektivem Lernen und Lehren führen, dann fehlt Ihnen die notwendige Flexibilität im Fall von veränderten Lehr- und Lernbedingungen. Erst das Verständnis der zugrundeliegenden Unterrichtstheorie ermöglicht es Ihnen als Lehrenden, sich auf Unterschiede zwischen Studentengruppen einzustellen und adäquat auf veränderte Bedingungen und Lehr- und Lernkontexte zu reagieren.

Wie können Sie feststellen, wie weit Sie auf dem Weg zur Professionalisierung in Ihrer Lehre vorangeschritten sind? Hierfür sind vier Dimensionen wesentlich:

*Wissensdimension:* Diese Dimension reicht von der Information über die Literatur zum Lehren und Lernen bis hin zur eigenständigen Handlungsforschung und pädagogischem Wissen;

*Reflexionsdimension:* Keine oder diffuse Reflexion über Lehre bis zur Frage, was ich darüber wissen muss und wie ich mich darüber informieren kann;

*Kommunikationsdimension:* Nicht vorhanden bis zu Publikationen in international anerkannten Zeitschriften zum Thema Lehren und Lernen;

*Konzeptionsdimension:* Dozentenzentrierte Wissensvermittlung versus studentenorientierte Erleichterung des Lernens.

Wenn Sie sich selbst einmal fragen, was Sie daran hindern könnte (falls dies überhaupt zutreffen sollte), neue Lehrstrategien auszuprobieren, dann kommen Sie wahrscheinlich auf einige oder mehrere der im Folgenden genannten Gründe:

- Ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstverständnis.
- Das Selbstverständnis Ihrer Rolle als Dozent.
- Das Unbehagen und die Angst, die Veränderungen normalerweise hervorrufen.
- Der fehlende Anreiz für Veränderungen.
- Die begrenzte Veranstaltungszeit.
- Die erhöhte Vorbereitungszeit.
- Die Schwierigkeit, aktives Lernen in großen Veranstaltungen einzuführen.
- Fehlende Materialien oder Ressourcen.

Und wenn Sie noch weiter darüber nachdenken, dann werden Sie vielleicht feststellen, dass die möglichen Risiken, die mit neuen Lehrstrategien verbunden sind, Sie daran hindern könnten, sie einzuführen. Es könnte ja sein, dass die Studenten nicht mitmachen oder nicht genug Stoff lernen, dass Sie als Dozent einen Kontrollverlust erleben, dass Ihnen die notwendigen Fähigkeiten und Methoden dafür fehlen, dass Sie von Kollegen für Ihre unorthodoxen Methoden kritisiert werden etc., etc.

Ihre neue Rolle können Sie jedoch erfolgreich ausfüllen durch die Inanspruchnahme von Angeboten der Weiterbildung und durch eine sorgfältige Planung Ihrer Aktivitäten zur Förderung der studentischen Lernprozesse.

## 8. Literaturhinweise

- Gilbert, J.K., Watts, D.M., & Osborne, R.J. (1985). Eliciting students views using an interview-about-instances technique. In L.H.T. West & A.L. Pines (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change*. (pp. 11-27). Sydney: Academic Press (Harcourt Brace Jovanovich).
- Lyndon, H., Lloyd, D., & Wilkinson, D. (1995). Changing students' conceptions: The conceptual mediation program. *SASTA Journal, Semester 2*, 52-55.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1998). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Rowell, J.A., Dawson, C.J., & Lyndon, E.H. (1990). Changing misconceptions: a challenge to science educators. *International Journal of Science Education, 12*, 167-175.
- Winteler, A. (2000). Zur Bedeutung der Qualität der Lehre für die Lernmotivation Studierender. In U. Schiefele & K.-P Wild. (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S. 133-144). Münster: Waxmann.
- Winteler, A. (2001). Lehrende an Hochschulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 332-346). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Winteler, A. (2002a). Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (1). *Das Hochschulwesen, HSW 50, 2*, S. 2-9.
- Winteler, A. (2002b). Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (2). *Das Hochschulwesen, HSW 50, 3*, S. 82-89.
- Winteler, A. (2002c). Evaluation – und was dann? Zur Professionalisierung in der Hochschullehre. *Forschung und Lehre* 10, 529-531.
- Winteler, A. & Krapp, A. (1999). Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik, 45(1)*, 45-60.

Yates, G.R.C., Henderson, R., Lyndon, E.H., Wilkinson, D. (1999) Conceptual mediation program in science and mathematics: Effects on strategy awareness. Department of Education Training and Employment, South Australia.

## 9. Über den Autor

- 1964 Studium der Psychologie in Kiel und Göttingen
- 1969 Assistent an der TU Berlin, Lehrstuhl für Pädagogik
- 1973 Promotion zum Dr.phil. in Psychologie ( Pädagogik und Anthropologie) mit dem Thema: Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen
- 1973 Wiss. Angestellter am Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, BBF, Berlin
- 1974 Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums an der Universität der Bundeswehr München
- 1984 Wiss. Direktor am Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität der Bundeswehr München
- 1994 Entwicklung des "ProLehre" Programms für die TU München
- 1995 Moderator im ProLehre Programm und im Programm Lehren und Lernen an der TU München
- 2001 Beauftragter des Präsidenten zur Förderung der Hochschullehre an der Universität der Bundeswehr München

## Kontakt

Dr. Adi Winteler  
Beauftragter des Präsidenten zur Förderung der Hochschullehre  
Fakultät Sozialwissenschaften  
Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaften  
Universität der Bundeswehr München  
Werner-Heisenberg-Weg 39  
D-85577 Neubiberg  
Tel.: +49(0)89/6004-3121/3120  
Fax: +49(0)89/6004-4125  
Email: [Adolf.Winteler@unibw-muenchen.de](mailto:Adolf.Winteler@unibw-muenchen.de)  
<http://www.rz.unibw-muenchen.de/~s11aaddi/>  
<http://wwwsrv.rz.unibw-muenchen.de/STIL>